『総合教育技術』一九六〇年九月（小学館）

社会科の新しい進路

―社会科教師に期待する―

矢口　新

新指導要領の波紋

昭和三十六年度から実施される社会科の指導要領が公表されてから、社会科は新しい出発をしなければならないという印象を一般の人々に与えている。果してそうであろうか。この点に関しては現在さまざまな見解があるようである。一方には三十六年度よりの指導要領は、過去十年以上に亘り実践されて来た社会科の路線を大巾に改めるものであるとされているし、一方には根本精神において何等変化はないという見解もある。少なくとも文部当局による説明は後者の見解をとっているようである。その何れが真実であるかは、実はそう簡単にきめられないことであるし、またその必要も認めない。

問題は十年の間しいて来た路線をそのままのばそうという考え方でよいのか、あるいはそれを改める必要があるのかということである。それはわれわれ自身の過去の実践の反省の問題である。指導要領の改訂もそういう反省の一つのあらわれと考えてよいであろう。しかしそのような反省はすべての教師によってなされてよいことである。そこにおのずから指導要領も落ちつく所に落ちつくというものであろう。その点から見れば、改訂指導要領は過去十年の実績の十分な反省の上になされたかどうかという点に多少の問題がないわけではなかった。論議がつくされないままに、強引に押し切ったと思われるふしもある。実は改訂の問題点は、既に過去五か年位の間くすぶっていた問題であった。それはなかなか結論の出ない問題であったから論議をつくしていたら改訂は行われなかったかも知れない。さらに行政上の問題として微妙な問題もあるのであろう。

しかし改訂された指導要領が絶対であるわけではないのであるから、一つの見解が示されたという程度に考えて、悪い所はさらに改訂すればよいとも考えられる。人々がそういう余裕ある態度をとることが今後の建設には必要ではないか。その点では今回の改訂指導要領と共に表面に出て来た基準性の問題は実際に教師に与えられている印象からするとあまり好ましくない影響をかもし出しているようである。最低基準という言葉にとらわれてあるきまった事柄が教えられなければならないと考え、それを追究することによって身動きができなくなっている傾向もある。およそ文字によって表現されている内容が或ることを規定しているといっても、それにはかなり巾のあることであって、事実として教えられる内容は教師によって千人千様というべきである。その意味では最低基準といっても方向を示すものというべきであろう。若しこういう考え方がなくて、固定した最低基準というものが考えられるような傾向が生じているとすれば、それは誠にこまったことである。そこからは社会科を発展させる建設的なエネルギーは生まれて来ないであろう。

このことと関連して教科書調査官による検定の問題もある。検定が指導要領による最低基準を楯にとって行われる場合に、そこには上に述べたような問題が生ずる。指導要領の片言隻句をとらえて、それが教科書にもられているかいないか等を論ずることになると、水掛論になる恐れもある。それは結局調査官と教科書編集者の解釈の相異だということも出てくる。調査官に余裕のない態度があれば、検定の行きすぎもおこって来るのである。そうして検定された教科書が現場の教

師をまた束縛すると、教育の生命が失われることになりかねない。

社会科を学習するということは、生きた社会を問題にするのであるから、決して教科書だけが教材ではない。教科書は重要な教材であり、学習の方向を示しているといっても、そこから一歩も抜けられないような学習になっては大変である。最低基準ということも程々に考えないと、今に指導要領謹解といった、かつての教育勅語謹解のようなものがとび出す恐れがある。

今回の指導要領をめぐってこのような問題が生じていることはわれわれとして深く反省してみる必要がありはしないか。一方に指導要領を目の敵にするような考え方があり、一方これを権力をもって押しつけようというような考え方が若しあるとすれば、それは既に教育の問題を逸脱している。社会科というのも、背後には社会科学という科学をもっているのであって、そういう世界に子供を入れてくる仕事をしているのであるから、多少の考え方にちがいがあっても、子どもに教育する場合に、絶対に反対し、反対されなければならないような筋書が指導要領であるというのはおかしいことである。同時に絶対に指導要領を守らなければならぬという絶対論もおかしかろう。科学の基礎を養うという考え方が忘れられているのではないだろうか。最近の指導要領改訂がこういう問題を表に押し出しているというのは、これまでやって来た十年の社会科の実践に何かおかしい所があったからではないだろうか。新しい進路はこのような馬鹿げた状況を反省する所から生れて来るのではないだろうか。

実践に欠けていた社会を科学する精神

社会科の発足の当時に社会改造の社会科ということがよく言われた。それ程新しい教科として期待がよせられたのである。このことはそれまでの日本の歴史や地理、修身が奇妙な姿をもっていたのに対する反動とも考えられるが、しかし社会科学が正しい社会認識をそだて、人々の正しい社会認識を土台にして正しい社会をつくる土台となるべきであるという基本的な考え方をもっていたというべきであろう。それは恐らく何時の時代にあっても、何人も承認できることであろう。この伝統は失われてはならないことであるが、しかし、過去十年の実践でこの伝統はつくられたであろうか。

過去十年の社会科の実践において一番見おとりがするのは、この一番重要な根本的な点で何等の積みあげがみられないということではないだろうか。それは、あるいは言いすぎであるかも知れない。少数の人々の地道な努力がないわけではない。しかし全体として日本の社会科が、社会を科学するという努力をして来たとは思えないものがある。

自然科学のことを考えてみるがよい。自然科学的思考を育てることによって自然を征服することが、できるのである。そのような意味で社会に関する科学的な思考を育てているのであろうか。この点については問題解決学習ということが思い浮ぶ。しかしこの問題解決は果してそういう点で科学的思考を育てるに役立ったであろうか。導入、展開、終末という形式のみが重んぜられたり、問題の解決ということにのみ走りすぎて、肝心の社会の認識を科学的にということが忘れられてはいなかったか。

子どもの意識を育てるということがよく言われるが、それが例えば人権意識とか、労働者意識とか、或は民主政治の主権者意識とかということになると、大切な社会の研究者意識や科学的認識の問題はどこへ行ったのであろうか。あるいは社会科の単元で何を取扱うかということについても、例えば日本の課題がどこにあるか、日本の問題は何かということが考えられ、子供に対してここに問題

ありということが押しつけられるけれども、そこに至るプロセスとしての子供の科学的思考はないがしろにされていはしなかったか。

自然科学が、地味なこつこつとした研究を積みあげて、やがて自然の克服に進んで行っているように、社会科学も、地味な正しい社会認識法を大衆の間に植えつけていかなくてはならぬのであろう。自然科学の考え方が次第に常識となり、そのことが人間の世界の中にいろいろな利点をもたらしている。伝染病一つにしてもこれを克服するには、大衆の自然科学的考え方が地盤になくてはならない。社会の認識の仕方についても、そのように科学的方法が大衆の間に身についたものとして育って行くことが望まれている。唯日本の社会の問題がどこにあるとか、それはどういう原因によるとかという結論だけが子供に教えられても、それは余り意味をなさないのである。むしろそこに至る考え方の科学的な筋道が大衆の間に身につかなければならないのである。それにはこれまでのような問題解決学習よりももっときめのこまかいものが考えられなくてはならないであろう。否これまでの態度を場合によっては根本的に改めなければならないかも知れない。

社会科が政治的であってはならないことは今更いうまでもないことであるが、従来とかく社会科の思考が政治的思考でありすぎたのではないか。それは、右も左もそうであった。過去の歴史や修身が政治的な思考に圧倒されてできていたことを思い出すがよい。日本人の社会科学は科学の根が浅いのかも知れない。社会科がとかく政治に乱されることも大いに反省してみなければなるまい。

自然科学の実証的精神はすさまじいものがあることは誰も認められよう。社会科学も同様である。理科の教育がそのすさまじい実証精神を子供に植えつけるには大変な努力がいることがわかろう、試験勉強的勉強では自然科学の世界へは入れないのである。社会科の教育についてもその点は同じである。教師に余程の実証的精神がなくては社会科学が日本の社会に位置づかないであろう。日本の全ての教師がそれだけのエネルギーをもつか否かによってはじめて科学的合理的な思考を背景にして日本の社会が動き出すのであろう。そういう精神が日本の教師には稀薄のように感ぜられる、はねっかえった独善的な問題意識の教師か、全然無関心な教師か、どちらにしても社会を科学する精神に欠けている人々が多いのではないか。

これは社会科の新しい進路ではなくして、本当はもっと早く気がついていなくてはならぬことであった。

社会科学の論理を基礎にした系統性

以上のような問題は指導要領の問題というより、もっと根本的な日本の教師の社会科教育に対するエネルギーの問題であるともいえよう。しかし指導要領がこのような問題に対してどのような方向を指示して行くかは、影響する所からみて大きい問題であった。けれども残念ながらそういう点からの反省は余り強くは見られない。いわゆる系統学習の強化という方向として人々に印象を与えているのが、この問題に関しての指導要領の意志表示とみられるが、一般の教師に与える印象は、地理教育・歴史教育の強化という線である。それは結果としては社会科の系統的積みあげでなくして、分裂を意味するようにも受けとられている。そこに指導要領が提出した問題があるともいえよう。

改訂指導要領を系統という点からみると、低学年では社会認識の基礎となるような要素ないしは基礎概念の学習、中学年においては郷土という社会単位で社会というものの性格を認識させる学習、高学年では、日本の社会の分析という形になっている。そして実

用的認識、時間的認識が夫々低中高の主題にあわせて積みあげられて行くように一応はなっている。少なくとも意図はそうであったと見られよう。しかし六年生になって日本の歴史の通史的なものが大きくあぐらをかいてみたり、世界の地理が大きな座を占めたりして、必ずしもよい形になっていない。

社会の学習を如何に系統的に積みあげるかはまだ実際にはきまっていないのが現実である。だから指導要領は一つの試案を提出したものと考えてよいであろう。われわれは今後これをどのようにつくり直して行くかを考えればよい。

まず第一に社会認識の方法論から考えて、低中高の三段階によって積みあげられようとしている学習の内容は果してこれでよいであろうか。低学年で与えられる基礎概念は三年四年の学習の地盤をつくっているであろうか。中学年で地域社会を材料にしながら社会の認識を形成して行くのであるが、それは五、六年の社会認識の基礎となっているのであろうか。五、六年の日本社会を材料とした学習は主として生産と政治を中心にした認識であるが、それで社会を科学的に見せる学習としては十分であろうか。日本の社会をどういう方向からとりあげて学習させたら、社会というものがわかるのであろうか。

系統性を重視するといっても、こういうことが系統的に積みあげられるようになっていて余すところがないとは言えない所が多くあるのであるから、それらのことは、今後の実践を通して解明されるべきことなのである。一般に社会科には算数のような系統性はないだろうという単純な割り切り方があるが、もちろんそうであるにしても、もう少し思考の発展段階、論理の積みあげ方は研究されてもよいことである。しかもそういう思考の方式が身についたものとならなくては役に立たないのであってそういう訓練を如何にして行なうかも研究されなければならない。これは極めて小さな一例であるが、ある学校で交通事故という単元で最近交通事故が多くなったということから、町の道路や交通の改善を考えるという学習をしていたが、それは極めてずさんな論理である。交通事故は町の交通を盛んにすれば少なくなるという印象を与えるような学習であって、そこには社会現象を分析し整理して、社会というものを認識する筋道が見られない。交通事故をとりあげるなら、その原因をきわめ、そこに社会の姿を浮きぼりにするような学習でなくてはならぬ。そういう実証的なきわめ方をしなくては、社会を科学的につかむ目をつくることは出来ない。そういう科学的な認識をさせるには、交通事故の問題は、何年で可能なのか、その前提にはどういう学習が必要なのか、社会科学へ入る系統が緻密に立てられなければならない。

いわゆる地理、歴史といわれる空間的、時間的認識の問題も、考え方としては同様に考えられる。自然空間と人間生活の関連を認識したり、人間生活の時間的発展を問題にする論理的訓練は如何にしてなされるかということは、これまで十分に究明されてはいない。六年になったから日本の歴史を一通りは教えておくというようなことは、社会科としてはナンセンスな考え方である。もし日本の歴史を認識させるなら、それまでに歴史認識の論理の基礎となることは前提として積みあげられていなくてはならず、それをもとにして、如何に歴史認識の論理の訓練がなされるかが明らかにされなければならない。自然空間と人間生活の相関の論理も生やさしい論理ではない。そういう点が克明に究明されなければ、社会科は科学的基礎を失って、あるいは本当に頓死をすることになりかねない。それは一に教師の頭の強さにかかっているのである。

（国立教育研究所所員）